

University of Groningen

**Vakmanschap van pedagogisch medewerkers; nodig en nuttig? Onderzoek naar uitkomsten van trainingsprogramma's**

Eenshuistra, Annika; Harder, Annemiek T.; Knorth, Erik J.

*Published in:*  
Uithuisgeplaatste jeugdigen

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*  
Final author's version (accepted by publisher, after peer review)

*Publication date:*  
2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Eenshuistra, A., Harder, A. T., & Knorth, E. J. (2020). Vakmanschap van pedagogisch medewerkers; nodig en nuttig? Onderzoek naar uitkomsten van trainingsprogramma's. In A. Harder, E. Knorth, & C. Kuiper (editors), *Uithuisgeplaatste jeugdigen: Sleutels tot succes in behandeling en onderwijs* (blz. 145-157). SWP Uitgeverij.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Vakmanschap van pedagogisch medewerkers; nodig en nuttig?  
Onderzoek naar uitkomsten van trainingsprogramma's

Annika Eenshuistra

Annemiek T. Harder

Erik J. Knorth

Verschijnt in:

Annemiek Harder, Erik Knorth en Chris Kuiper (Red.)

*Uithuisgeplaatste jeugdigen:*

*Sleutels tot succes in behandeling en onderwijs*

Amsterdam

Uitgeverij SWP

ISBN 978-90-8850-932-2

2020

Informatie:

Prof. dr. E. J. Knorth

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Orthopedagogiek: Gedrag, Opvoeding en Kinderrechten

Grote Rozenstraat 38

NL-9712 TJ Groningen

E-mail: E.J.Knorth@rug.nl

## Hoofdstuk 10 Vakmanschap van pedagogisch medewerkers; nodig en nuttig? Onderzoek naar uitkomsten van trainingsprogramma's

Annika Eenshuistra, Annemiek T. Harder en Erik J. Knorth

### Inleiding

Investeren in vakmanschap is één van de actielijnen die centraal staat in het in 2018 verschenen actieprogramma *Zorg voor de Jeugd* van het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport en het Ministerie van Justitie en Veiligheid (2018). Zo wordt in dat plan genoemd dat professionals 'het kapitaal van de jeugdhulp zijn' (p. 47) en dat het van belang is om professionals meer bewegingsruimte te bieden in hun werk; dit omdat uit de evaluatie van de jeugdwet (Friele et al., 2018) naar voren komt dat professionals in hun werk belemmerd worden door bureaucratie en regel- en verantwoordingsdruk. Onder *vakmanschap* wordt daarbij onder andere verstaan '... dat gewerkt wordt met wat kinderen, jongeren en hun ouders belangrijk vinden, vanuit een zo gelijkwaardig mogelijke relatie en dat ze daadwerkelijk beter geholpen worden' (p. 49). Verder worden als kenmerken van vakmanschap genoemd: een cliëntgerichte bejegening, waaronder open staan voor nieuwe werkwijzen en feedback, het versterken van eigen kracht en zelfregie bij jeugdigen en ouders, het bevorderen van veiligheid, werken vanuit een integrale blik, samenwerken (waarbij de focus ligt op het teamresultaat), en een leven lang leren en reflecteren (Ministerie van VWS & J&V, 2018).

Vakmanschap van hulpverleners wordt ook genoemd als een belangrijke randvoorwaarde om te komen tot verbetering in de (gesloten) jeugdhulp (Ministerie van VWS, 2019). Het uitdragen van basiswaarden zoals respect, betrokkenheid en transparantie, naast de jeugdigen en opvoeders staan, en samenwerken met andere betrokkenen worden daarbij als aspecten genoemd van handelingsbekwaamheid. Het delen van kennis over werkzame elementen van 'good practices' en de ondersteuning van professionals in de vorm van training, opleiding en ontwikkeling worden gezien als belangrijke voorwaarden om verandering te bereiken in de (gesloten) jeugdhulp (Ministerie van VWS, 2019).

Aangezien het vrijwel altijd jeugdigen en ouders met multiproblematiek zijn die te maken krijgen met een uithuisplaatsing (zie ook hoofdstuk 1 en deel I van dit boek) lijkt juist voor deze doelgroep vakmanschap bij professionals een belangrijke sleutel tot succes te zijn. Daarom besteden we in dit hoofdstuk aandacht aan de professionalisering en training van hulpverleners in de jeugdhulp. We richten ons daarbij in het bijzonder op pedagogisch medewerkers (pm-ers) in de residentiële jeugdhulp, aangezien zij diegenen zijn die de primaire hulp verlenen aan jeugdigen met de meest complexe problematiek (Briggs et al., 2012; Leloux-Opmeer, Kuiper, Swaab, & Scholte, 2016; Sim, Li, & Chu, 2016). Bovendien zijn vooral in de context van residentiële jeugdhulp knelpunten gesignaleerd (zie ook hoofdstuk 1), zoals het toepassen van repressie en dwang om het gedrag van jeugdigen onder controle te houden (Berger De Groot van Embden, & Huls, 2019; De Jong-De Kruijff, 2019; De Valk, 2019; Inspectie Gezondheidszorg en Jeugd, 2018; Van Uffelen & Dijkshoorn, 2019). Zowel de doelgroep als de werkomstandigheden (zie ook het volgende hoofdstuk) maken het noodzakelijk om aandacht te hebben voor vakmanschap van hulpverleners in de residentiële jeugdhulp.

### Professionalisering van pedagogisch medewerkers in de jeugdhulp

In Nederland heeft het grootste gedeelte van de hulpverleners, net als in Duitsland, een relevante opleiding genoten, bijvoorbeeld in de vorm van een orthopedagogische of sociaalpedagogische

opleiding (Knorth, 2003). De mate van professionaliteit (dat wil zeggen het beschikken over de juiste kennis en vaardigheden) van deze hulpverleners in landen als Amerika en Groot-Brittannië is echter een stuk minder, omdat zij vaak weinig geschoold zijn en slechts enkelen een HBO-opleiding hebben gevolgd. Professionaliteit is overigens niet alleen een kwestie van opleiding. Ook de mate waarin een organisatie aandacht besteedt aan educatie in de vorm van extra scholing en in-service-training speelt hierin een rol (Knorth, Van den Bergh, & Verheij, 2018).

Uit het laatste, ons bekende onderzoek in Nederland naar arbeidssatisfactie onder pm-ers in residentiële instellingen (N=618) (Van der Ploeg & Scholte, 2003) blijkt dat 36.7% ontevreden is over hun werk. De belangrijkste bronnen van onvrede zijn de arbeidsvoorwaarden (waaronder de salariering) en de ondersteuning (scholing/training/werkbegeleiding) die zij genieten. Van der Ploeg (2003, zie p. 94 en verder) spreekt in dit verband over 'de ondergewaardeerde groepsleiding'. Vijf jaar eerder publiceerden Sinclair en Gibbs (1998) voor Engeland resultaten van onderzoek met vergelijkbare uitkomsten.

Wel lijkt er, in ieder geval in Nederland, steeds meer aandacht te zijn voor de kwaliteit van de jeugdhulp en daarmee voor in-service-training. Eén van de maatregelen in Nederland om de kwaliteit van de jeugdhulp te waarborgen is bijvoorbeeld de oprichting van de Stichting Kwaliteitsregister Jeugd (SKJ) sinds 1 maart 2013. Met het SKJ-register is het voor hulpverleners in de jeugdhulp die een HBO- of WO-opleiding hebben gevolgd mogelijk om zich te registreren als jeugd- en gezinsprofessional. Middels een SKJ-registratie wordt er zorg voor gedragen dat professionals zich onderwerpen aan het tuchtrecht en de professionele standaard van de jeugdhulp. Daarnaast wordt de vakbekwaamheid gewaarborgd middels doorlopende scholing (SKJ, 2019) in bijvoorbeeld de vorm van training. Het uitvoeren van werkzaamheden binnen de jeugdhulp door een niet-geregistreerde professional is alleen toegestaan indien de aanbieder van jeugdhulp kan aantonen dat 'de kwaliteit van de uit te voeren taak daardoor niet nadelig wordt beïnvloed of noodzakelijk is voor de kwaliteit van uit te voeren taak' (Kwaliteitskader jeugd, 2016, p. 6).

### **In-service-training van hulpverleners in de residentiële jeugdhulp**

Het werken binnen de residentiële jeugdhulp kan een uitdaging zijn voor medewerkers. Zij worden geconfronteerd met veel stressfactoren, waaronder een beperkte autonomie in hun werk en een negatief imago van residentiële jeugdhulp, terwijl ze tegelijkertijd geconfronteerd worden met de meest ernstige gedragsproblemen bij jongeren die gebruik maken van de residentiële jeugdhulp (Seti, 2008; zie ook Van der Ploeg, 2003). Gezien het feit dat residentiële jeugdhulpmedewerkers omgaan met jongeren met complexe problemen, is het belangrijk dat zij over de juiste kennis en vaardigheden beschikken (Mattingly, 1995). Bovendien is de professionaliteit van jeugdhulpmedewerkers een belangrijke factor voor het bereiken van positieve zorgresultaten (Van Yperen & Veerman, 2008) en kan het verloop onder medewerkers voorkomen (Jongepier & Struijk, 2008).

Verloop van medewerkers is een veel voorkomend probleem binnen de residentiële jeugdhulp (Colton & Roberts, 2007; Connor et al., 2003). Verder lijkt de praktische werkwijze van hulpverleners binnen de residentiële jeugdhulp nogal eens te verschillen van de methodiek die in theorie zou moeten worden toegepast. Er zijn inmiddels vrij veel studies verschenen waaruit naar voren komt dat programma-integriteit binnen de residentiële zorg nog te wensen overlaat (waaronder Helmond, 2013; Van den Berg, 2000). Een gebrekkige programma-integriteit dat tot uiting komt in het vooral werken vanuit intuïtie in plaats van volgens een bepaalde methodiek door hulpverleners blijkt wat dat betreft een belangrijk knelpunt te zijn in de residentiële jeugdzorg.

De vakbekwaamheid en daarmee de kwaliteit en effectiviteit van de residentiële jeugdhulp lijkt te kunnen worden verbeterd door het geven van trainingen aan medewerkers (zie Eenshuistra, Harder, & Knorth, 2019a; Eenshuistra, Harder, Van Zonneveld, & Knorth, 2016). Tegelijk is er nog weinig bekend over de precieze invloed en werkzame elementen van training op het gedrag en de vaardigheden van pm-ers (Bastiaanssen, Delsing, Kroes, Engels, & Veerman, 2014; Eenshuistra et al., 2019b).

### **Uitkomsten van training op vaardigheden van professionals**

Om meer zicht te krijgen op wat er reeds bekend is de effecten van training op de vaardigheden van residentiële jeugdhulpmedewerkers hebben we een systematische literatuurstudie uitgevoerd. We hebben twaalf studies gevonden die de uitkomsten van training op de vaardigheden van residentiële jeugdhulpmedewerkers hebben onderzocht (Eenshuistra et al., 2019b). Van effecten kunnen we hier niet spreken, omdat de studies niet specifiek hebben onderzocht welke elementen van training voor de positieve dan wel negatieve uitkomsten zorgden en er veelal niet het meest sterke onderzoeksdesign werd gebruikt. Kenmerken van de twaalf geïncludeerde studies staan weergegeven in tabel 1 (voor verdere informatie zie Eenshuistra et al., 2019b).

### **Tabel 1**

Kenmerken van twaalf studies naar training van hulpverleners in residentiële jeugdhulp

Studie en land	Naam training (afkorting)	Duur en elementen van training
1. Lamanna (1992) VS	Therapeutic Crisis Intervention for Youth Care Worker (TCIYCW)	Eén follow-up sessie van drie uur. Geen verdere informatie bekend.
2. Moleiro, Marques, & Pacheco (2011) Portugal	Brief Training Program (BTP)	Drie trainingssessies van 2,5 uur, bestaande uit: <ul style="list-style-type: none"> <li>- experimentele oefeningen voor zelfkennis en groepsdynamiek,</li> <li>- presentatie van belangrijke concepten voor de ontwikkeling van vaardigheden op het gebied van culturele diversiteit en modellen voor de ontwikkeling van rassenidentiteit,</li> <li>- bespreking van casestudies van kinderen en jongeren in instellingen, waar kwesties van diversiteit aan de orde kwamen,</li> <li>- focus op vaardigheden, die trachten de toepassing van technieken/vaardigheden te integreren in de dagelijkse praktijk van de residentiële jeugdhulp,</li> <li>- reflecteren over het programma en vragen stellen die tijdens de training zijn ontstaan.</li> </ul>
3. Edens (1998) Nederland	Professionele Vaardigheden Voor Groepsleiders (PVVG)	Vijf trainingssessies van drie uur, bestaande uit: <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatuur bestuderen over communicatieve vaardigheden en conversatiemodellen,</li> <li>- trainer legt de literatuur uit en illustreert deze,</li> <li>- vaardigheden of modellen worden gedemonstreerd middels demonstratie op een videoband,</li> <li>- vaardigheden gedemonstreerd tijdens een rollenspel,</li> <li>- feedback krijgen van trainer en medestudenten.</li> </ul>
4. Edens & Smit (1992) Nederland	Vaardigheden Voor Groepsleiders (VVG)	Vijftien trainingssessies van drie uur, bestaande uit: <ul style="list-style-type: none"> <li>- literatuur bestuderen over communicatieve vaardigheden en conversatiemodellen,</li> <li>- trainer legt de literatuur uit en illustreert deze,</li> <li>- vaardigheden of modellen worden gedemonstreerd middels demonstratie op een videoband,</li> <li>- vaardigheden gedemonstreerd tijdens een rollenspel,</li> <li>- feedback krijgen van trainer en medestudenten.</li> </ul>
5. Crosland et al. (2008) VS	Behavior Analysis Services Program (BASP)	Vijf trainingssessies van drie uur, waarbij de lesmethoden een combinatie omvatten van: <ul style="list-style-type: none"> <li>- didactische instructie,</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- groepsdiscussie,</li> <li>- activiteiten,</li> <li>- oefenen,</li> <li>- rollenspelscenario's,</li> <li>- feedback.</li> </ul>
6. Welch & Holborn (1988) Canada	Brief Training Manual (BTM)	<p>Ongeveer 50 minuten zelfstudie van een handboek, bestaande uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stroomschema van relevante stappen in het proces,</li> <li>- de tekst bevat een motivering voor de stappen en een kleine hoeveelheid aanvullende informatie,</li> <li>- beschrijving van de wijze waarop een schriftelijk contract kan worden opgesteld,</li> <li>- voorbeeldcontracten,</li> <li>- checklist (onderzoeksgroep 2).</li> </ul> <p>Andere elementen zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- feedback over de adequaatheid van de prestaties van deelnemers tijdens post-test (alleen onderzoeksgroep 1),</li> <li>- zelfcontrole- en zelfcorrectiecomponent.</li> </ul>
7. Donald (2015) VS	Child Teacher Relationship Training (CTRT)	<p>Zeven individuele sessies van 30-40 minuten en drie of zes individuele sessies van 20 minuten.</p> <p>Elementen van de training zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- training in CTRT; het leren van speltherapie principes en vaardigheden om het gedrag van kinderen te managen,</li> <li>- supervisie,</li> <li>- coaching en modeling over hoe de vaardigheden te generaliseren naar de klassikale groepsomgeving.</li> </ul>
8. Nunno, Holden, & Leidy (2003) VS	Therapeutic Crisis Intervention (TCI)	<p>Vijf train-de-trainer sessies van zeven uur en periodieke één- en tweedaagse bijscholingscursussen voor supervisors. Het overige personeel heeft vier of vijf dagen training gekregen van de opgeleide supervisors en, indien nodig, zijn kennis, vaardigheden en zelfvertrouwen versterkt tijdens regelmatige supervisiebijeenkomsten of teamvergaderingen.</p> <p>Onderdelen van de training zijn:</p> <p>vaardigheden bijbrengen die de medewerkers in staat stellen om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hun eigen houding ten overstaan van agressie in de gaten houden,</li> <li>- actief te luisteren,</li> <li>- het 'levensruimte-interview' af te nemen,</li> <li>- andere technieken voor gedragsmanagement toe te passen.</li> </ul>
9. Bonsutto (1993) VS	The Solution Strategy (TSS)	<p>Drie trainingssessies van drie uur, bestaande uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- presentatie van didactisch materiaal,</li> <li>- rollenspel,</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- meerdere evaluatietechnieken,</li> <li>- probleemoplossende oefeningen,</li> <li>- praktijkopdrachten,</li> <li>- peer review,</li> <li>- positieve bekrachtiging (feedback).</li> </ul>
10. Hickey (1994) VS	The Solution Strategy (TSS)	<p>Twee individuele bijeenkomsten van minimaal 45 minuten en supervisie tijdens elke dienst of werkdag gedurende negen weken. Elementen van de training zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- supervisie,</li> <li>- persoonlijk dossier bekijken,</li> <li>- de wijze van supervisieondersteuning bespreken,</li> <li>- de ontwikkeling van een professioneel groeiplan (doelstellingen),</li> <li>- feedback gericht op vastgestelde doelstellingen, strategisch-therapeutische interventie en training op locatie.</li> </ul>
11. Gramling (1994) VS	Social Skills Training (SST)	<p>Vier proactieve trainingen van twee uur en vijf weken training in de praktijk. Elementen van de training zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leren van concepten, technieken en sociale vaardigheidsterminologie,</li> <li>- groepsdiscussie,</li> <li>- trainingspraktijk,</li> <li>- supervisie,</li> <li>- verbale feedback.</li> </ul>
12. Poland (2007) VS	Mental Health Training/GAINS training (MHT)	<p>Ongeveer vier uur interactieve online training, bestaande uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- presentatie van materiaal, nl. een overzicht van de drie systemen geestelijke gezondheid, jeugdrecht en middelenmisbruik, informatie over geestelijke gezondheids- en drugsmisbruikproblemen en de beoordeling daarvan, effectieve behandelingsstrategieën en effectieve communicatie en coördinatie tussen de drie systemen,</li> <li>- regelmatig vragen stellen aan de deelnemers over het materiaal en/of over het beleid en de procedures van hun organisatie in relatie tot het behandelde materiaal.</li> </ul>

#### *Positieve trainingsuitkomsten*

Voor tien trainingen (BTP, PVVG, VVG, BASP, BTM, CTRT, TCI, TSS [beide studies], SST) zijn positieve resultaten beschreven. Deze positieve resultaten kunnen worden onderverdeeld in twee categorieën: de individuele kenmerken van de medewerker, zoals kennis en praktijkvaardigheden, en de werkomgeving, zoals werktevredenheid en ondersteuning van het personeel.

De meeste positieve resultaten met betrekking tot de individuele kenmerken van medewerkers betreffen een verbetering van hun vaardigheden (PVVG, VVG, TCI, CTRT, SST, BASP, BTM). Zo toonden CTRT en VVG bijvoorbeeld een toename van het empathisch vermogen van



medewerkers. De helft van de studies met positieve resultaten rapporteerden een toename van kennis van medewerkers (TSS [Bonsutto, 1993], PVVG, TCI, SST, BASP); er is bijvoorbeeld meer kennis over crisisinterventie. Andere positieve resultaten van afzonderlijke studies betreffen onder meer positieve veranderingen in de houding, het vertrouwen om met crisissituaties om te gaan en het cultureel bewustzijn van medewerkers.

Wat de werkomgeving betreft, rapporteren drie studies positieve trainingsresultaten. In beide TSS-studies wordt de training geassocieerd met verbeteringen in de werkomgeving. In het onderzoek van Bonsutto (1993) is er een verhoogde arbeidssatisfactie waargenomen. Tevens zijn de werknemers positiever over de toekomst bij de instelling en is er minder personeelsverloop. In het onderzoek van Hickey (1994) zijn een verbetering in het moreel onder medewerkers, een groter vertrouwen in de werkplek, meer waardering voor werknemers, en een grotere betrokkenheid van medewerkers bij besluitvormingsprocessen beschreven. Uit het onderzoek van Nunno, Holden en Leidy (2003) blijkt dat na het volgen van TCI er meer consistentie is tussen teams en tussen medewerkers binnen teams bij de aanpak van kinderen in een crisissituatie.

#### *Negatieve trainingsuitkomsten*

Twee studies rapporteren negatieve trainingsresultaten (TSS [Hickey, 1994], PVVG). Zo beschrijft Hickey (1994) dat de waardering die medewerkers hebben voor de instelling waar ze werken na het volgen van TSS is afgenomen. Uit het onderzoek van Edens (1998) blijkt dat de kennis en vaardigheden van de deelnemers in het hanteren van moeilijke situaties met jongeren direct na afloop tot zes maanden na afronding van de PVVG-training zijn afgenomen.

#### *Andere trainingsuitkomsten*

Tien studies rapporteren andere resultaten die niet voldoen aan de criteria voor positieve of negatieve resultaten (TCIYCW, BTP, PVVG, BASP, BTM, CTRT, TCI, TSS, SST, MHT). De meeste van deze uitkomsten kunnen worden onderverdeeld in drie categorieën. Ten eerste beschrijven acht studies dat trainingsuitkomsten voor professionele vaardigheden tussen deelnemers of teams variëren. Dit kan betekenen dat een gesignaleerde verbetering van vaardigheden bij sommigen niet gepaard gaat met verbetering bij anderen (waardoor geen statistisch significant verschil kan worden aangetoond tussen de voor- en nameting voor de groep als geheel). Ook zien we wel dat geclaimde verbeteringen niet wordt ondersteund door kwantitatieve gegevens of niet overeenkomen met beoogde trainingsdoelen. Ten tweede zijn er in zes studies slechts weinig verbetering in de vaardigheden van deelnemers waargenomen. Ten derde worden de aangeleerde vaardigheden in drie studies niet consequent in de praktijk toegepast door medewerkers.

#### **Uitkomsten van training in Motiverende Gespreksvoering**

Recent is er in Nederland door onszelf onderzoek gedaan naar de uitkomsten van een training op de vaardigheden van residentiële jeugdhulp medewerkers (Eenshuistra et al., 2019a). Gezien de doelgroep – vaak bestaande uit jongeren die al meerdere vormen van hulp hebben ontvangen die niet of onvoldoende effect heeft gehad (Baker & Curtis, 2006; Harder, Knorth, & Kalverboer, 2015), met als gevolg een gebrek aan vertrouwen in hulpverleners (cf. Lodewijks, 2007) en een geringe behandelmotivatie (Harder, 2011) – hebben pm-ers specifiek een training gevolgd in *Motiverende Gespreksvoering* (MGV). MGV is ontwikkeld vanuit de verslavingszorg (Arkowitz, Miller, & Rollnick, 2015), maar lijkt ook bijzonder geschikt voor gebruik in de 24-uurs jeugdhulp. MGV sluit onder andere goed aan bij jongeren vanwege de nadruk die wordt gelegd op de autonomie van de cliënt.

Juist autonomie en onafhankelijkheid zijn ontwikkelingsopgaven die centraal staan in de levensfase van deze jeugdigen (Feldstein & Ginsburg, 2006; Naar-King & Suarez, 2011). Door het gebruik van MGv-vaardigheden is het voor een medewerker mogelijk om een positieve behandelrelatie met jongeren op te bouwen en de intrinsieke motivatie voor verandering bij jongeren te vergroten (Harder, 2011).

Om meer zicht te krijgen op de uitkomsten de MGv-training op de vaardigheden van pm-ers in de residentiële jeugdhulp, is er onderzocht of er een verschil in gedrag van pm-ers ten overstaan van jongeren is waar te nemen voor en na het volgen van een MGv-training. Om dit verschil te kunnen meten zijn de transcripten van audio-opnames van één-op-één gesprekken tussen jongeren en pm-ers voor en na de MGv-training vergeleken met behulp van het codeerinstrument Motivational Interviewing Treatment Integrity (MITI) 4.2.1. (Eenshuistra et al., 2019a). In totaal hebben 13 pm-ers deelgenomen aan de voor- en nameting.

#### *Motivational Interviewing Treatment Integrity*

Het doel van de MITI is om de MGv-vaardigheden te beoordelen die hulpverleners toepassen tijdens gesprekken met cliënten. De MITI bestaat uit twee onderdelen: globale scores en gedrags-tellingen. Voor dit onderzoek zijn alleen de gedrags-tellingen meegenomen. Gedrags-tellingen (codes) brengen specifieke gedragingen van de hulpverlener in kaart en zijn onderverdeeld in MGv-consistente en MGv-inconsistente gedragingen. Volgens de MITI zijn de codes 'Bevestiging', 'Samenwerking Zoeken' en 'Autonomie Benadrukken' MGv-consistente gedragingen. MGv-consistente vaardigheden zijn gedragingen die volgens MVG vooral wel toegepast moeten worden tijdens gesprekken. Voor dit onderzoek is de code 'Overtuigen Met Toestemming' hieraan toegevoegd. De codes 'Confronteren' en 'Overtuigen Zonder Toestemming' zijn MGv-inconsistente gedragingen. MGv-inconsistente gedragingen moeten volgens MGv zo veel mogelijk worden vermeden en zijn in strijd met de uitgangspunten van MGv. Daarnaast zijn ook 'Informatie geven', 'vragen', 'eenvoudige reflectie' en 'complexe reflectie' als gedrags-tellingen in de MITI opgenomen (Moyers et al., 2014).

#### *MGv vaardigheden*

Tijdens de voormeting hebben de pm-ers in totaal 75 MGv-inconsistente gedragingen (6.3% van alle 1.189 gedragingen) getoond. Hierbij is 'overtuigen zonder toestemming' 54 keer en 'confronteren' 21 keer gehanteerd. Tijdens de nameting zijn er 32 MGv-inconsistente gedragingen (3.1% van alle 1.040 gedragingen). 'Overtuigen zonder toestemming' is 26 keer toegepast, 'confronteren' 6 keer. Negen pm-ers gebruiken tijdens de nameting, in vergelijking met de voormeting, minder MGv-inconsistente gedragingen, maar dit verschil is (net) niet statistisch significant ( $\alpha=.078$ ,  $t(12) = 1.928$ ).

Als we kijken naar de MGv-consistente gedragingen zijn er tijdens de voormeting in totaal 26 keer (2.2% van de in totaal 1.189 gedragingen) MGv-consistente gedragingen toegepast in de vorm van autonomie benadrukken (10x), samenwerking zoeken (10x), een bevestiging geven (5x) en overtuigen met toestemming (1x). Tijdens de nameting zijn er 105 MGv-consistente gedragingen waargenomen (10.1% van de in totaal 1.040 gedragingen), waaronder een bevestiging geven (40x), samenwerking zoeken (39x), autonomie benadrukken (13x) en overtuigen met toestemming (13x). Alle 13 pm-ers laten ná de training, in vergelijking met vóór de training, statistisch significant ( $\alpha=.000$ ) meer MGv-consistente vaardigheden zien. De effect size bij dit verschil is zeer groot ( $d=1.4$ ).

#### *Basis competenties*

Om te bepalen in hoeverre de pm-ers voldoen aan de *MGv-normen* voor basiscompetenties en

bekwaamheid (zie tabel 3), zijn twee indices bepaald, namelijk: 1) het percentage 'Complexe Reflecties' (het aantal 'Complexe Reflecties' gedeeld door het totaal aantal gegeven reflecties) en 2) de verhouding tussen het aantal gegeven reflecties en het aantal gestelde vragen (cf. Moyers et al., 2014).

**Tabel 3** Basiscompetenties en bekwaamheid hulpverleners

	Normen		Meetmoment	
	Redelijk	Goed	Voormeting	Nameting
Percentage complexe reflecties	40%-50%	≥50%	28%	35%
Verhoudingen reflecties/vragen	1/1	2/1	1/3.4	1/3.1

Als groep voldoen de pm-ers niet aan de MGV-eisen voor het percentage complexe reflecties en de verhouding tussen de reflecties en de gestelde vragen, zowel niet in de voormeting als in de nameting (zie tabel 3).

Op individueel niveau heeft één pm-er zowel tijdens de voormeting als de nameting de beoordeling 'redelijk' ontvangen voor het percentage gegeven complexe reflecties. Drie pm-ers scoorden een 'goed' op deze index in de voormeting; dit aantal steeg naar vier ten tijde van de nameting. De verhouding van reflecties en vragen bleef onder de norm voor alle pm-ers in de voormeting. Eén pm-er scoorde een 'redelijk' in de nameting, terwijl de andere pm-ers onder de norm bleven.

## Conclusie

Hoewel er steeds meer aandacht lijkt te komen voor de kwaliteit van de (residentiële) jeugdhulp en daarmee voor scholing aan hulpverleners die binnen deze sector werkzaam zijn, is het onderzoek naar de uitkomsten van trainingen op de vaardigheden van jeugdhulpmedewerkers nog beperkt. Bovendien is er geen onderzoek gedaan naar de specifieke elementen van de trainingsprogramma's die de waargenomen veranderingen in de vaardigheden van de medewerkers zouden kunnen verklaren. Er is dan ook weinig bekend over de effectiviteit van trainingen voor residentiële jeugdhulpmedewerkers.

De resultaten van onze systematische literatuurstudie naar uitkomsten van training bij residentiële jeugdhulp professionals laten zien dat sommige trainingen positieve resultaten kunnen opleveren voor medewerkers. Er zijn echter maar weinig studies die methodologisch 'rigoreus' zijn. Om de effectiviteit van interventies gericht op jongeren in de residentiële jeugdhulp verder te verbeteren, zijn meer diepgaande empirische studies nodig die zich richten op het identificeren van welke trainingselementen effectief zijn.

Daarnaast komt zowel uit de resultaten van de literatuurstudie als uit ons onderzoek naar de uitkomsten van een MGV-training op de vaardigheden van residentiële jeugdhulpmedewerkers naar voren dat niet altijd de beoogde resultaten van de training behaald worden. Zo was er in de helft van de studies in de literatuurstudie te weinig verbetering in de vaardigheden van medewerkers en waren de gesprekken in ons eigen onderzoek tijdens de nameting weliswaar 'meer in de geest van MGV', maar het waren nog geen 'echte' MGV-gesprekken. Hulpverleners pasten namelijk nog steeds MGV-inconsistente gedragingen toe en de normen voor basiscompetentie werden veelal niet gehaald.

Een mogelijke verklaring voor deze beperkte trainingsuitkomsten zou kunnen zijn dat de trainingen niet intensief genoeg zijn geweest. Het volgen van alleen een training lijkt namelijk

onvoldoende voor een goede implementatie. En na verloop van tijd voeren hulpverleners de interventie niet altijd meer uit zoals bedoeld: zij voegen zelf componenten aan de interventie toe en gebruiken componenten van de interventie niet meer (Stals, 2012). Onderzoek toont duidelijk aan dat goed geïmplementeerde interventies zeer belangrijk zijn voor positieve resultaten voor jongeren (Durlak & DuPre, 2008; Eames et al., 2009). Niet goed uitgevoerde interventies hangen daarentegen samen met minder goede uitkomsten (Berwick, 2003). Meer aandacht voor een adequate implementatie van wat in een training is geleerd is dan ook nodig.

Om implementatie te waarborgen is het volgens Stals (2012) van belang om gebruik te maken van *voortdurende begeleiding* na training. Boendermaker (2011) spreekt in dit verband van begeleiding in de vorm van feedback, zoals door peer coaching en supervisie. Ook Fixsen, Blase, Naoom en Wallace (2009) wijzen op het belang van voortdurende coaching van medewerkers. Door coaching en supervisie kunnen verschillende positieve uitkomsten behaald worden. Voorbeelden hiervan zijn vergroting van de effectiviteit van medewerkers en arbeidssatisfactie (Van der Ploeg, 2003). Daarnaast kunnen negatieve resultaten tegengegaan worden, zoals werk gerelateerde stress. Een aanvullende vorm van feedback is intervisie. Intervisie lijkt in mindere mate te leiden tot gedragsverandering van hulpverleners. Deze wordt echter wel als leerzaam ervaren en kan bijdragen aan inzicht in eigen handelen (Rietveld & Van Rooijen, 2012).